CURRÍCULO, DIFERENÇAS E IDENTIDADES: tendências da escola indígena Guarani e Kaiowá[1]

Adir Casaro Nascimento

Universidade Católica Dom Bosco – UCDB/Brasil

A. H. Aguilara Urquiza

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Brasil

Resumo

Reflexões sobre as tendências da escola indígena e produção de identidades mediadas pelos paradigmas que orientam os currículos desde o período colonial até a contemporaneidade. Tendo a cultura como centralidade apóia-se em dados de pesquisas, na observação do processo de construção de uma escola diferenciada e depoimentos de professores indígenas que vivem ambigüidades, conflitos e tensões entre as marcas de uma escola homogeneizadora e a expectativa de uma escola intercultural com ênfase em suas culturas hibridizadas. O currículo caracteriza-se como um contínuo jogo de forças, um entre-lugar no qual se busca independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, desconstrução das subalternidades, articulando um processo de negociação cultural que possibilite à escola indígena ser um espaço para expressar valores, fortalecer a identidade étnica e dialogar com os "outros".

Palavras-chave: currículo; identidade; escola indígena; tendências

Abstract

Reflections about indigenous school trends and identities production mediated for paradigms to guide the curriculums since the colonial period until the contemporary times. Having the culture as centrality, support itself in research data in observation of the construction process of a differentiated school and testimony of indigenous teachers who lives ambiguities, conflicts and tensions between the marks of a homogenized school and the expectation of a intercultural school with emphasis in their hybridized cultures. The curriculum is characterized as a continuous set of forces, a 'between' in which is searched epistemic independence, to construct relations of tradition and traduction, establishing relations between tradition and translation, deconstruction of the subalternities, articulating a process of cultural negotiation which enable to indigenous school to be a space to express virtues strong the ethnical identity and dialogue with "the others".

Key-words: curriculums; identity; indigenous school; trends

Introdução

Partimos do pressuposto de que, historicamente, o modelo escolar assimilado pelas comunidades indígenas é o de uma escola homogeneizadora e etnocentrista (Missões, SPI/Funai, etc.) e que sempre se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas. Esse mesmo modelo de escola, na atualidade, confronta-se, por força de conquistas legitimadas por lei, com propostas de uma nova epistemologia, *a interculturalidade*.

A relação cultura, identidade e currículo (escola) sempre estiveram/estão presentes nos propósitos dos diferentes paradigmas que orientaram/orientam as relações sociais como práticas de produção de sentidos e significados. Ao compreender o lugar que a escola, enquanto ação institucionalizada ocupa, nos diferentes tempos e nos diferentes espaços no contexto das políticas colonizadoras – imposta aos povos indígenas – e no processo de construção de uma política que tem como centralidade reverter o quadro da imposição guiada pelos movimentos sociais indígenas, compreenderemos a importância dada ao currículo enquanto produtor de identidade.

Novidade, inicialmente, para o Sistema Nacional de Educação, a educação escolar indígena diferenciada, hoje, é demanda para todos os níveis da Educação Básica e para o Ensino Superior com o propósito de qualificar a construção da autonomia e da sustentabilidade e de produção de identidades. Romper com políticas e paradigmas conservadores e integracionistas tem sido o grande desafio dos sistemas e dos movimentos indígenas na trajetória da reinvenção da escola indígena.

Dessa forma, como veremos no decorrer do texto, ao conquistarem o direito a uma escola específica e diferenciada, multicultural e comunitária os povos indígenas abrem um campo de estudos no qual, movimentam-se como protagonistas, no sentido de pensar o currículo a partir de uma outra lógica: a lógica do diálogo entre os seus saberes e os saberes legitimados historicamente pela cultura escolar.

Para melhor exposição estamos organizando o texto em quatro momentos: 1) uma breve contextualização histórica da educação escolar *para* o índio, acompanhada de reflexões sobre as tendências da escola indígena e produção de identidades mediadas pelos paradigmas que orientam os currículos desde o período colonial até a contemporaneidade; 2) as experiências de construção de um projeto emancipatório de educação indígena; 3) a apresentação dos procedimentos legais e seus desdobramentos no sentido de garantir a criação e implantação da escola indígena intercultural, comunitária, específica e diferenciada (RCNEI/1998) e; 4) Os Guarani e Kaiowá e as tendências da escola indígena, ou seja, uma descrição de como os professores guarani e kaiowá, ancorados pela vivência em um "espaço-tempo hibridizado de fronteira" (Macedo, 2006), que em nosso entender não se limita ao espaço escola, mas, nas articulações que constituem as relações que mantêm com uma rede de significados (movimentos étnicos, comunidade, entorno e processos de formação profissional), elaboram alternativas na tentativa de negociar/enunciar tradições tanto da chamada cultura colonial, vivência histórica das escolas, como dos sistemas culturais locais guarani e kaiowá. É importante anotar que compreendemos que nenhuma das culturas, que liminarmente participam do pensar e fazer

currículo nas escolas indígenas guarani e kaiowá apresentem-se fincadas em suas polaridades, mas sim hibridizadas e contingenciais. Por último, fazemos algumas considerações de como temos percebido esse diálogo entre o que parece, ainda ser, "dois mundos" sobre esse espaço que deixa de ser de imposição de uma cultura dominante e abre-se para um espaço de intercultura de onde emergem inquietações e desafios para todos os envolvidos nesse processo.

O presente texto terá como eixo de compreensão a cultura, pois se apóia em dados de pesquisas, na observação do processo de construção de uma escola diferenciada e depoimentos de professores indígenas Guarani e Kaiowá que vivem ambigüidades, conflitos e tensões entre as marcas de uma escola homogeneizadora e a expectativa de uma escola intercultural com ênfase em suas culturas hibridizadas.

Currículo, diferenças e identidades, são três aspectos de uma mesma realidade, as quais se (re) produzem dentro do universo da educação indígena. O currículo é tomado, no âmbito deste trabalho, como um contínuo jogo de forças, um entre-lugar (Bhabha, 1998), no qual se busca independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, desconstrução das subalternidades (Mignolo, 2003), articulando um processo de negociação cultural que possibilite à escola indígena ser um espaço para expressar valores, fortalecer a identidade étnica e dialogar com os "outros".

Neste sentido o currículo escolar tem que ser traduzido como uma linguagem, um evento que expressa uma realidade que percorre um caminho, que vive um tempo: um tempo de negociações internas, locais, elaboradas no fragmento, no cotidiano e que no *continuum* vão sendo coletivizadas, assimiladas. "É na cultura que se dá a luta pela significação, na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes." (Vorraber Costa, 2002, pág.138).

Educação escolar e povos indígenas são realidades distintas e, no entanto, interligadas desde o início do projeto colonial nas "Terras de Santa Cruz" até os dias atuais. Nos cinco séculos de contato dos povos indígenas com a chamada cultura ocidental, mas, especialmente, nos últimos anos, muito se tem escrito e refletido sobre esse processo de educação escolar.

Na atualidade, quando se fala em educação escolar indígena, normalmente temos por um lado: currículo indígena, professor indígena, língua e saberes indígenas e, por outro lado: educação e disciplinas escolares, sistemas de ensino, conteúdos legitimados em "grades curriculares", etc. Duas lógicas de produção de conhecimento, de leitura da realidade que pressupõem o encontro de identidades e diferenças que buscam dialogar sob o paradigma da interculturalidade e construir um cotidiano escolar para os povos indígenas com um novo sentido e um novo significado. Nesta possibilidade de encontro entre culturas produz-se um novo espaço com novas complexidades. A problemática que se propõe para reflexão é: em que medida a escola *para* índios tem se tornado escola indígena ou, até que ponto a escola tem sido reelaborada e ressignificada pela mediação de professores-índios?

Educação para o índio – 500 anos de história, currículos e identidades

A escola pode ser considerada como uma instituição ocidental, alheia à cultura e tradição dos povos indígenas. Faz-se necessário, desde o início, retomar a clássica distinção entre *educação indígena* e *educação escolar indígena*.

Quando utilizamos o conceito *educação indígena*, estamos, de certa forma, entendendo os processos próprios de produção e transmissão dos conhecimentos destes povos. Apesar do ritmo mais acelerado, nos últimos tempos, das transformações pelas quais passam as culturas indígenas, podemos dizer (Cf. Luciano, 2006, p. 130) que os saberes ancestrais continuam sendo transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, xamãs, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de saberem cultivar a terra e a arte de caçar, pescar e prover cura para algumas enfermidades.

O processo de socialização da pessoa, que chamamos de *educação indígena*, passa por alguns momentos críticos durante o ciclo de vida, os quais, geralmente contam com cerimônias celebrativas e a participação de todo o grupo. É o que ocorre, com certas variações entre as distintas etnias, por exemplo: o momento da gestação; o nascimento e a "nominação"; os rituais de passagem da criança para a vida adulta; geração de filhos; a vida madura.

Podemos dizer, dessa forma, que cada povo indígena projeta e deseja para si um tipo de alteridade, o que se confunde com a constituição da pessoa, a sua formação e o seu ideal (Cf. Luciano, 2006, p. 131), que é sempre coletivo: o que é bom para o indivíduo é bom para seu povo.

Após estas considerações a respeito da *educação indígena*, podemos afirmar que a *educação escolar* é apenas uma das formas encontradas pela civilização ocidental para sistematizar o processo de socialização de seus membros. Depreende-se, dessa maneira, que "a *educação escolar indígena*, diz respeito aos processos de produção e transmissão dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores" (Luciano, 2006, p. 129).

Desde a chegada dos Jesuítas ao Brasil, em meados do século XVI, dá-se a prática do que se convencionou chamar a educação *para* o índio (cf. Meliá, 1979), ou seja, uma proposta de alfabetização a partir dos padrões ocidentais, onde os conteúdos curriculares, as práticas metodológicas e procedimentos de aprendizagem eram concretizados a partir das concepções dos educadores e não a partir da realidade dos povos indígenas.

Na verdade, a educação escolar era uma estratégia para facilitar a conversão (evangelização) e catequização das novas gerações, o que estava em consonância com o projeto colonial: integrar o índio como mão-de-obra na sociedade nacional. Assim, a base curricular, com algumas adaptações, era a proposta pelos jesuítas, a partir da adaptação dos conceitos pedagógicos e curriculares da Idade Média, o *trivium* e o *quadrivium*[2], ou seja, a valorização da língua e as manifestações culturais clássicas, greco-romanas.

Não se pode negar que durante quase cinco séculos, com raríssimas exceções, a educação escolar serviu como *ponta de lança* para o processo de aculturação e consequente dominação dos povos indígenas no Brasil. Seguindo um texto conhecido, de Ferreira (2001,

p. 71-111), podemos dividir, *grosso modo*, em quatro fases a história da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil: a primeira seria durante o período colonial, quando a escolarização dos índios esteve a cargo exclusivo de missionários católicos. Até 1759 quando foram expulsos do Brasil, os jesuítas usaram a educação escolar, entre outras coisas, para impor o ensino obrigatório em português como meio de promover a assimilação dos índios à civilização ocidental (cf. Ferreira, 2001, p. 72). Pode-se dizer que o objetivo das práticas educacionais e curriculares, neste período, era negar a diversidade dos índios, ou seja, deslegitimar suas culturas, ao mesmo tempo em que tentavam incorporar os indígenas à sociedade nacional como mão-de-obra. Outras ordens religiosas e movimentos evangélicos, com o apoio do Estado, também seguiram com práticas semelhantes às dos jesuítas, como foi o caso da Missão Kaiová entre os Guarani e Kaiowá no sul de Mato Grosso do Sul (início do século XX), ou o caso dos/as salesianos/as, entre o povo Bororo (a partir de 1895) e Xavante no Mato Grosso (a partir de 1953)[3] ou, no Alto Rio Negro, com atividades envolvendo várias etnias. Neste caso do Alto Rio Negro, permaneceram até as últimas décadas do século XX práticas como: internatos, imposição do ensino do português em detrimento das línguas nativas, "metodologias próprias para ignorar os conhecimentos indígenas e seus pensadores: velhos, mestres de danças, entoadores de mitos, benzedores, ritos, casas rituais…" (Resende, 2008).

Muitos outros elementos poderiam ser destacados nestes quatro séculos de educação escolar *para* os índios no Brasil, no entanto, apenas para ressaltar as características, avançamos no tempo. O segundo momento da educação escolar entre os povos indígenas no Brasil pode ser marcado pela criação do SPI (Serviço de Proteção ao Índio), em 1910, quando acontece uma importante mudança na política do Estado brasileiro. Após quatro séculos de total descaso com os povos indígenas, o Estado resolveu formular uma política baseada nos ideais positivistas do final do século XIX, procurando intencional e oficialmente, integrar os índios à comunhão nacional, utilizando, para isso, como uma das estratégias, a educação, ainda que alegando certa preocupação com a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas. Na verdade, poucas foram as mudanças concretas, neste primeiro momento, com relação ao respeito à diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil.

Com a substituição do SPI pela FUNAI em 1968, o ensino bilíngue passa a ser prioridade, assumido como forma de "respeitar os valores tribais", adequando, na sua concepção, a instituição à realidade indígena (cf. Ferreira, 2001, p. 75). Em 1973, o Estatuto do Índio (Lei 6.001[4]) tornou obrigatório o ensino de línguas nativas nas escolas indígenas. Mesmo antes disso, o Estado já havia firmado, em 1959, convênio com o SIL (Summer Institute of Linguistics) para o estudo e descrição técnica das línguas indígenas, o que estava em consonância com os objetivos integracionistas do Estado brasileiro. Tratou-se, na verdade, de uma opção política: repassar a ação governamental para uma instituição norte-americana, cujo objetivo era evangelização dos indígenas, ao invés de investir na autonomia e na educação indígena. A FUNAI permanece, ainda hoje, com políticas contraditórias em relação aos povos indígenas: ora toma-os como aliados, buscando sua emancipação e autonomia política, ora atua como órgão tutor e que desenvolve políticas

paternalistas que aumentam ainda mais a dependência destas sociedades tradicionais.

Pode-se afirmar que neste segundo momento, sob a influência do Marechal Rondon (período do SPI) e, posteriormente no período da FUNAI, as propostas curriculares não possuíam diferenças substanciais se comparadas com as das escolas rurais do Brasil, na época. Ou seja, continuavam as práticas de uma escola *para* os povos indígenas, com conteúdos e metodologias concebidas a partir de uma outra realidade, desconhecendo, com raras exceções as particularidades e os direitos à diversidade cultural destes povos nativos.

Com o surgimento de organizações indigenistas não-governamentais (Universidades, OPAN, CIMI, CEDI, CTI, entre outros[5]) e a formação do movimento indígena em fins da década de 1960 e 1970, período que coincide com a ditadura militar, marca o início da terceira fase, ou seja, a formação de projetos alternativos de educação escolar, conforme veremos no próximo item. Indivíduos e grupos passaram a desenvolver, a partir dos anos de 1970, experiências com educação escolar em áreas indígenas, porém, marcadas por outros fundamentos ideológicos: respeito à autodeterminação, currículos diferenciados, metodologias e materiais didáticos específicos, entre outros.

Pode-se dizer que na atualidade, estamos passando por uma quarta fase no processo histórico que envolve os povos indígenas no Brasil e a educação escolar, aquela marcada pelas conquistas políticas pós Constituição Federal de 1988, quando constatamos uma verdadeira "guinada epistemológica" dos conceitos e práticas da educação escolar indígena no país, conforme será mais bem explicitado na sequência. Os movimentos indígenas se fortaleceram e com o apoio de pessoas e instituições parceiras, conseguiram importantes conquistas no que se refere aos seus direitos básicos, de organização social, posse da terra, uso da língua, autonomia, etc.

Experiências de construção de um projeto emancipatório de educação indígena

Conforme afirmado acima, as culturas dos povos indígenas, no Brasil, foram as que mais sofreram os processos de discriminação inerentes à lógica da homogeneização cultural, pois foram vistas pela cultura européia como inferiores e como ameaça à identidade nacional. Assim, particularmente, a partir do final da década de 1960 e início da década seguinte, com o fortalecimento do movimento indígena e apoio de vários "parceiros", passa-se a discutir, no Brasil, a necessidade de desenvolvimento de políticas mais abrangentes e efetivas para os povos indígenas, dentre elas, políticas educacionais que permitissem aos indígenas uma interação mais simétrica com a sociedade brasileira em seu conjunto, bem como programas curriculares que levassem em conta as características culturais dessas populações.

Foi necessária uma longa trajetória até que as próprias sociedades indígenas constatassem que a educação escolar, de "instrumento de opressão e integração forçosa", poderia tornar-se uma aliada, ferramenta de luta a favor de seus interesses, na dinâmica história de contato de cada um destes povos com a chamada "sociedade nacional". Neste

sentido afirma Ferreira (2001, p.71) que:

> A finalidade do Estado brasileiro, que procura aculturar e integrar os índios à sociedade envolvente por meio da escolarização, confronta-se, atualmente, com os ideais de autodeterminação dos povos. Para os índios, a educação é essencialmente distinta daquela praticada desde os tempos coloniais, por missionários e representantes do governo. Os índios recorrem à educação escolar, hoje em dia, como instrumento conceituado de luta.

A grande suspeita contra a escrita está ligada ao fato de que ela serviu como ferramenta de conquista e domínio por parte do Estado brasileiro sobre os povos indígenas. A magia da escrita se burocratiza quando ela entra na escola e, como diz Meliá (1989, p.11) "não existe escola sem escrita e quase não se dá escrita sem escola". Dessa forma, vários povos indígenas passam, a partir da década de 1970, a assumir suas escolas, o currículo e o processo de alfabetização, adequação dos espaços, formação de professores, entre outros. Neste processo de assumir a escola para si, os povos indígenas contaram com o apoio de muitos parceiros (Universidades, ONG's, OPAN, CIMI, CTI, entre outros).

Um dos exemplos mais conhecidos neste movimento de construção de experiências de autonomia no campo da educação escolar indígena vem do povo Tapirapé. Segundo Paula (2008), os Tapirapé, povo indígena cuja língua pertence à família Tupi-Guarani, somam hoje cerca de 650 pessoas. Suas seis aldeias se localizam na região nordeste do Estado de Mato Grosso. É um povo que já esteve à beira da extinção, por volta de 1950, vitimado por doenças contraídas na situação pós-contato e também por ataques de grupos rivais (Kaiapó). A ação Congregação das Irmãzinhas de Jesus possibilitou uma franca recuperação populacional e hoje eles apresentam uma elevada taxa de crescimento demográfico, por volta de 7% ao ano. Com apoio do CIMI (Conselho Indigenista Missionário), os Tapirapé começam o processo de construção de um projeto emancipatório, tendo a educação como elemento central. Começam a produzir materiais didáticos na própria língua e a partir da própria realidade cultural; priorizam a formação de professores índios e a alfabetização na própria língua. O processo de reelaboração da ortografia da própria língua é outro exemplo, segundo Paula (2008), que demonstra inequivocamente o modo de como os Tapirapé lidaram com as novidades que foram sendo incorporadas, assumindo o protagonismo destas mudanças, seja no campo da educação, da produção de alimentos ou mesmo da língua.

Na situação pós-contato, a escola tem sido uma das instituições solicitadas pelos povos indígenas. Parece que nela percebem elementos que podem ajudar na luta mais global, como o resgate da memória histórica, o domínio da escrita ou dos conhecimentos matemáticos acumulados pela cultura ocidental. Freqüentemente, a metáfora utilizada para a escola e para a escrita, é de que elas sejam armas na luta pela sobrevivência. E, de fato, os projetos educacionais e, novas concepções curriculares elaborados junto com os grupos indígenas, a partir de seus interesses e necessidades, têm conseguido responder satisfatoriamente a essa demanda (Cf. Paula, 2008).

Neste sentido, apenas como exemplo, no I Encontro dos Professores Indígenas do Amazonas e Roraima realizado em 1988, foram discutidas as formas originais de educação das sociedades indígenas, e definido o tipo de escola reivindicada pelos professores: bilíngüe; voltada à cultura de cada povo; tradicional (ligada às tradições de cada sociedade indígena); coscientizadora (tendo em vista a autodeterminação); em defesa dos direitos indígenas; avaliada pela própria comunidade; regulamentada em nível de lei federal.

A nova LDB (Lei 9394-96) incorpora estas reivindicações e acrescenta outras especificações: currículos elaborados com as comunidades, organizações e lideranças indígenas; material didático elaborado de forma bilíngüe; e calendário escolar que respeite o modo de viver de cada povo indígena.

No Mato Grosso do Sul o projeto desta escola diferenciada entre as comunidades Guarani e Kaiowá, mais concentrada no sul do estado, começa a ser pensado, com algumas iniciativas isoladas por volta de 1985, como demanda dos movimentos nacionais desencadeados nos anos de 1970 que tinham como objetivos a defesa dos territórios e a luta por outros direitos e, entre eles, uma escola diferenciada que rompesse com o modelo da que lhes era/é imposto até então. No Estado, os professores – índios Guarani e Kaiowá, os poucos que existiam, e algumas lideranças, assessorados por órgãos não-governamentais, em especial o CIMI (Conselho Missionário Indigenista) e professores universitários pesquisadores da questão indígena, criam o Movimento dos Professores Guarani e Kaiowá, que passa a fazer gestão no sentido de contarem com currículos mais próximos de suas realidades e, conseqüentemente, com programas de capacitação inicial e continuada. No encontro de professores e lideranças indígenas Guarani e Kaiowá realizado no ano de 1991 e registrado por Rossato[6] os participantes estabeleceram o desenho da escola indígena para suas comunidades:

> Queremos uma escola própria do índio [...] dirigida por nós mesmos, [...] com professores do nosso próprio povo, que falam a nossa língua [...] A comunidade deve decidir o que vai ser ensinado na escola, como vai funcionar a escola e quem vão ser os professores. A nossa escola deve ensinar o Ñande Reko (nosso jeito de viver, nossos costumes, crenças, tradição), de acordo com nosso jeito de trabalhar e com nossas organizações. Os currículos devem respeitar os costumes e tradições das comunidades Guarani e Kaiowá e devem ser elaborados pelos próprios professores junto com as lideranças e comunidades. Os professores GK devem ter uma capacitação específica. As escolas GK devem ter seus próprios regimentos... Que as iniciativas escolares próprias das comunidades GK sejam reconhecidas e apoiadas pelos municípios, estado e união.

Enquanto política pública, Mato Grosso do Sul, logo após as determinações em nível nacional, considerando as repercussões das inúmeras iniciativas em caráter alternativo, articula diversos eventos para discussão e implementação de uma política específica de educação escolar junto às comunidades indígenas. É possível afirmar, que os anos de 1990 a 1992 foram anos promissores no Estado com relação a colocar em cena a educação escolar indígena, adiantando-se, inclusive, neste sentido, ao cenário nacional. Neste período

seis significativos encontros foram realizados, contando sempre com a presença de lideranças e professores – índios resultando, em 1992, na elaboração pela Secretaria de Estado de Educação/MS, das Diretrizes Gerais/Educação Escolar Indígena que foram aprovadas através da Deliberação CEE nº 4324, pelo Conselho Estadual de Educação (03 de agosto de 1995), acompanhado do Parecer CEE/MS nº 201/95.

Vale destacar que apesar da morosidade do Conselho Estadual, as discussões e o processo de construção de autonomia, com relação às escolas nas aldeias, era bastante intenso o que levou a experiências, mesmo nas escolas oficiais, de atividades e ações mais pontuais e diferenciadas, reuniões com as comunidades, discussão do tema nas grandes assembléias (chamadas de Aty Guasu pelo povo Guarani), promovendo, diríamos, à luz de Paulo Freire, o diálogo que ao mesmo tempo que fazia a desconstrução do modelo ocidental cristalizado pelo projeto de colonização, abria espaços para a descoberta de novas expectativas de futuro, do tomar a vida com as próprias mãos. O texto das Diretrizes/MS foi, para a época, bastante ousado o que, fazendo aqui uma inferência apressada, levou ao arrefecimento alguns anos depois, pelo próprio poder público. Após três anos de aprovação da Resolução nº 03/99/CNE e muitas reuniões, encontros e desencontros, embates entre o Conselho Estadual e Secretaria da Educação, audiências públicas, sempre com participação dos professores-índios do Estado, do Comitê Estadual de Educação Escolar Indígena, foi aprovada a Deliberação CEE/MS Nº 6767 de 25 de outubro de 2002, que teria como atribuição maior, criar no âmbito do Estado, as categorias *escola indígena* e *professor indígena*, mas acaba por se limitar a "fixar normas para organização, estrutura e funcionamento das Escolas Indígenas pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul para a oferta da Educação Escolar Indígena e dá outras providências". Este documento embora pretenda regularizar em nível estadual o ordenamento diferenciado e específico previsto na Resolução nº 03/99 acaba caracterizando a escola indígena com o mesmo espírito de engessamento e padronização posto para todas as outras escolas do Sistema. Nesse ínterim, a Secretaria em parceria com os Municípios, Universidades, FUNAI e algumas organizações não – governamentais levaram e têm levado a efeito algumas ações atendendo, principalmente, reivindicações da organização dos professores.

Muitos cursos de formação continuada aconteceram neste período. Entre as diversas ações realizadas pelo Estado pode-se destacar o Curso de Capacitação de Professores Guarani e Kaiowá, com início em 1994, para 40 professores não portadores do antigo primeiro grau, e que pretendia certificá-los neste nível o que por questões de entraves burocráticos, acabou por não se efetivar, (apesar da avançada Deliberação CEE nº 4324/95). No entanto, as experiências vividas permitiram um nível de formação e de conscientização que fortaleceram não só os professores como também diversas lideranças e segmentos das comunidades indígenas. Em parceria com o MEC, o Estado tem desenvolvido Programas de Formação Continuada. Em 2002 aconteceu a Fase 1 do Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena, em Amambaí, no qual fizeram parte 96 professores Guarani e Kaiowá de 06 municípios, além de técnicos e supervisores das escolas indígenas. Fora do âmbito do Sistema Estadual de Educação merece ser lembrado o Protocolo de Intenções firmado entre a Universidade Católica Dom

Bosco, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Diocese de Dourados, em 1996, criando um Colegiado, tendo em vista o intercâmbio e a cooperação técnico-científica para o desenvolvimento de um Programa de apoio à Educação Escolar Indígena junto à população Guarani e Kaiowá, que juntamente com o Movimento dos Professores G/K, desenvolve várias ações e articulações, principalmente, junto ao poder público e, entre elas, a tarefa inicial de construção de uma proposta de Magistério específico para esta etnia, encaminhada à Secretaria Estadual de Educação em 1997. A concretização deste Curso em 1999 parece estar sendo o investimento de maior impacto para a formação dos professores – índios Guarani e Kaiowá no Estado.

O Projeto Ara Verá – Curso de Magistério para Professores Guarani e Kaiowá, uma ação do Estado em parceria com os municípios já formou a sua primeira turma, em um total de 76 professores e têm em fase de formação outros 60 professores. Este é/foi um curso muito esperado pelos Guarani e Kaiowá e no qual colocam todas as suas expectativas para a efetivação do currículo de uma escola diferenciada e especifica orientada por uma pedagogia intercultural. Por volta de 1995 o requerimento deste curso passa a fazer parte da pauta de mobilização, de encontros, reuniões e das agendas com as autoridades responsáveis pela concretização do mesmo.

O Curso de Magistério para Professores Guarani e Kaiowá - Projeto Ara Verá, que quer dizer Tempo/Espaço Iluminado, sempre foi tido pelos professores – índios como o canal por onde iria se dar a grande experiência do ensino intercultural, através da possibilidade de reconhecimento e sistematização dos conhecimentos tradicionais e dos conhecimentos já ressignificados de suas culturas e o acesso aos conhecimentos acumulados pela humanidade, em suas diferentes culturas. Ou seja, uma possibilidade de colocar em confronto o chamado "núcleo/eixo duro" (por faltar melhor expressão) de cada cultura e buscar promover entre elas o diálogo. Se por um lado esta inter-relação, enquanto método criava em todos os envolvidos com o Projeto, a expectativa da reelaboração, da possibilidade de síntese, da compreensão das ambivalências, também, por outro lado, o encontro dos saberes criava a expectativa do reconhecimento da diferença, amadurecendo identidades, propondo ajustes, tolerância, compreendendo metáforas. Traduzir estes momentos parece ser, ainda, o grande desafio epistemológico para quem aposta numa pedagogia intercultural. Entre tantas outras "aprendizagens" acontecidas neste Curso as mais significantes parecem ser: - a instrumentalização metodológica e cognitiva para uma permanente necessidade de investigação, de elaboração, de sistematização de novos conteúdos; o desejo de estar realizando a antropologia de si mesmos, de seu povo; a atitude de ressignificar os chamados conteúdos universais (cristalizados pela cultura escolar ocidental); a autonomia para a elaboração e invenção de projetos pedagógicos e materiais didáticos próprios, particularizados: reinventando a didática.

Dos cursos que atenderam e atendem à realidade indígena, no Mato Grosso do Sul, em nível de formação inicial, podemos destacar o que segue: o Curso de Formação e Habilitação de Professores de 1ª a 4ª Série do 1º Grau para o contexto indígena, direcionado aos professores de etnia Terena (1994), oferecido pela AEC, em parceria com outros organismos (Secretarias de Educação do Estado e Municípios); o Curso Normal em Nível

Médio - Formação de Professores Guarani/Kaiowá, Projeto ARA VERÁ (1999), ainda em atividade; o Projeto de Formação de Professores Kadiwéu e Kinikinau, de Porto Murtinho – MS (2002). Em 2006, após quatro anos de estudos e articulações, teve início a Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* ("Viver Com Sabedoria"), sob a responsabilidade da UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados, e da UCDB e em parceria com o Movimento dos Professores Indígenas Guarani e Kaiowá.

Essas aprendizagens foram e são permeadas e/ou mediadas por dois fatores fundamentais na vida de cada professor, segundo nossa interpretação: o fortalecimento e o orgulho de definir-se como índio, com maior segurança de sua identidade e das possibilidades objetivas de futuro e, talvez, através de um processo mais doloroso, a "desconstrução", a desfragmentação do modelo de escola que cada um viveu em sua experiência como aluno em escolas *ocidentais* e, nesse sentido, a reorganização do seu próprio conhecimento escolar, a experiência de estar podendo escrever a história de si mesmos, através da voz do seu povo, no caso, principalmente, dos mais velhos, que se tornaram "bibliotecas vivas", acervos raros para aprender a cultura e a história tradicional (Nascimento, 2003).

Esses projetos, em geral, nascem assessorados e financiados por entidades de apoio (civis ou religiosas) e se mantêm de um modo alternativo ao sistema oficial. Mas, chega um momento em que é reivindicado o reconhecimento oficial, do mesmo modo que se reivindica, não só a demarcação das terras indígenas, como também o seu registro em cartório. O espírito desse pedido de reconhecimento é a necessidade de salvaguardar um direito que o Estado brasileiro tem por obrigação respeitar e proteger. No caso das escolas, o direito a uma educação específica e diferenciada. E os povos indígenas, reunidos em várias organizações de lideranças, professores, mulheres, agentes de saúde, juntamente com seus aliados, conseguiram fazer ouvir tais direitos. A lei maior do país, a Constituição Federal de 1988, os reconhece de modo claro e inequívoco (Paula, 2008), assim como a LDB (Lei 9394/96), no que diz respeito à educação.

Consta-se, dessa forma, que as sociedades indígenas, conforme Silva, (2000, p. 106-109) possuem formas originais de educação, com suas particularidades no processo de socialização. Cada povo relaciona a educação tradicional às múltiplas dimensões da vida coletiva de cada sociedade.

> Desde que a criança começa a viver, ela já começa a adquirir os conhecimentos que precisa para a vida, com o pai, com a mãe e com a comunidade (Baniwa).
> Aprende-se a viver desde a infância com os pais e com a comunidade. As mães ensinam as meninas a fazer artesanato. Os pais ensinam os meninos a caçar, pescar, andar de canoa e tudo mais. E aprende a conhecer e respeitar a natureza, preservar os lagos, o meio ambiente (Tikuna).

A Constituição Federal de 1988 e a "guinada epistemológica" do currículo

Pela legislação brasileira as populações indígenas têm direito à escolas específicas, diferenciadas, intercultural e bilíngüe (Constituição 88 – LDB 9394/96 – Parecer 14/99 – Resolução 03/99/CNE e Plano Nacional de Educação de 2001) conquistando juridicamente o reconhecimento da multietnicidade, pluralidade e diversidade não só enquanto uma diferença que se faz presente no contexto da "nação maior", mas também como diferença que se constitui no interior de cada comunidade valorizando e sistematizando os seus conhecimentos tradicionais, a sua organização social, as suas formas de representação de mundo, traduzindo o meio contemporâneo, marcado por fronteiras e negociações (Barth, 2000; Gruzinski, 2001).

A grande conquista dos movimentos indígenas e que rompe com o modelo curricular/metodológico de caráter homogeneizador e integracionista da escola colonialista que a eles era imposto, concentra-se em dois grandes eixos epistemológicos legitimados pela Constituição Federal de 1988 e garantidos pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96: permitir para as escolas indígenas o uso da língua materna e dos processos próprios de aprendizagem.

No bojo destes documentos e perseguindo objetivos, que já faziam parte dos anseios das comunidades indígenas (como registra a história dos movimentos indígenas), duas categorias passam a ser fundamentais e rigorosamente refletidas: 1) o conceito de escola indígena, na qual o currículo passa a ser visto como hipótese cuja identidade está na natureza e história de cada comunidade e; 2) o surgimento, como necessidade epistemológica, da figura do professor-índio como produtor e/ou organizador de conhecimentos: conhecimento tradicional elaborado/reelaborado e *vivido* pelo *seu* povo que deve buscar fazer a ressignificação, ou a compreensão dos mesmos, através do diálogo com outras culturas e outros saberes (Nascimento; Aguilera Urquiza, 2005).

Na concepção dos movimentos ao poderem apropriar-se dessas ferramentas antropológicas, enquanto expressões curriculares para cada realidade indígena e, de novos mediadores da prática pedagógica, a escola, como espaço de fronteira (Tassinari, 2001), participa efetivamente do processo de construção da autonomia, de explicitação e reelaboração de resistências e do redimensionamento das relações de poder.

Ao ter a língua materna como um sistema lingüístico que orienta as ações curriculares, no sentido de incluir cada grupo indígena no currículo, o trabalho escolar valoriza a língua local, potencializa o fortalecimento da identidade através de práticas que facilitam a comunicação, a compreensão das representações que os alunos fazem, o diálogo com a comunidade e, com isto, facilitam a aprendizagem, ao mesmo tempo em que abrem possibilidades para novas aprendizagens e interação com outros saberes. "Ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades atendidas, como uma das formas de preservação da realidade sociolingüística de cada povo", da "organização escolar própria" (Nascimento; Aguilera Urquiza, 2005).

Do mesmo modo, embora tenha havido mais dificuldades de se concretizar enquanto eixos epistemológicos na dinâmica da escola, o uso dos processos próprios de

aprendizagem, enquanto pedagogias próprias de produção e transmissão de conhecimentos (modos distintos de produzir e fazer circular o saber, o modo de fazer e usar as coisas, de mobilizar resistências), trazem para a escola as formas de organização social (parentesco, reciprocidade, sistema econômico...) e a cosmovisão de cada povo: "suas estruturas sociais; suas práticas socioculturais e religiosas; suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; suas atividades econômicas" (Nascimento; Aguilera Urquiza, 2005).

A expectativa da participação dos saberes locais no cotidiano da escola indígena, além do caráter político de respeito à diferença, tem como pressuposto a interculturalidade que exige procedimentos no sentido de: desterritorializar o mapa das culturas dominantes que, historicamente se colocaram como únicas a serem transmitidas apropriando-se da mesma naquilo que ela tem de relevante para a autonomia de cada povo e, ao mesmo tempo, considerar os chamados saberes tradicionais em um contexto historicamente dinâmico e em constante processo de tradução e ressignificação.

O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que foi publicado em 1998 pelo MEC, documento oficial que surgiu com o objetivo de orientar a elaboração de projetos curriculares para as escolas indígenas do país chama atenção para o fato de se propor a "apenas, subsidiar e apoiar os professores na tarefa de invenção e reinvenção contínua de suas práticas" (RECNei, 1998, p.14).

Na Resolução nº 03, de 10 de Novembro de 1999/CNE, que sintetiza toda a conquista legal na elaboração do conceito de educação escolar indígena no contexto da realidade atual dos povos indígenas no Brasil e *fixa Diretrizes para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências* é possível destacar os princípios e pressupostos que norteiam o novo ideário político-pedagógico desta escola.

A Resolução estabelece, entre outras *diferenças*, as "diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngüe, visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica". Na prática, isto significa abrir espaço para a retomada da cultura, dos processos educacionais, de um tempo de relações vinculadas às experiências do cotidiano, à vivência dos alunos. Uma vivência mediada pela oralidade, pelos mitos, pela imitação. Significa abrir espaços para uma releitura da história, não mais contada só pelos livros, mas contada pelos mais velhos, pelos caciques rezadores. Significa, ainda, produzir novos mapas, novos textos, novos conteúdos. Produção onde todos entram como autores, pesquisadores, mediadores do diálogo intercultural, recriando esta escola, a partir do seu *reverso*.

Os Guarani e Kaiowá e as tendências da escola indígena

Tomamos como referência para este trabalho a realidade dos Guarani/Kaiowá do Mato Grosso do Sul, uma das maiores etnias do Brasil, através do acompanhamento e observação dos professores indígenas, das reações técnico-políticas das Secretarias de Educação e "a recepção da comunidade" (Hall, 2003).

Mato Grosso do Sul é o estado brasileiro que possui a segunda maior população indígena no país. Dentre as várias etnias destacam-se os Guarani e Kaiowá, com um contingente populacional aproximado de 30 mil pessoas, sendo, dessa forma, um dos mais numerosos povos indígenas do país.

A principal característica histórica desse povo, em nosso Estado, é o seu confinamento em áreas de terra que não permitem mais a produção suficiente de alimentos, com as tecnologias disponíveis. A progressiva perda territorial para as frentes de colonização que adentraram os territórios indígenas tradicionais e a demarcação das Reservas Indígenas pelo Serviço de Proteção aos Índios (SPI) provocou superpopulação, considerando-se o modo específico de vida e as relações que tradicionalmente esses indígenas mantêm com a natureza. Os recursos naturais estão profundamente comprometidos, não oferecendo mais as mínimas condições para a sobrevivência dessas coletividades. Entre outros problemas, constatamos, ainda, entre os Guarani e Kaiowá, na atualidade, a incidência do alcoolismo, a prostituição, a violência interna e os suicídios[7].

Historicamente, os Guarani e Kaiowá, localizados no sul do Estado de Mato Grosso do Sul, ocupavam um território amplo situado entre o rio Apa, Serra de Maracaju, os rios Brilhante, Ivinhema, Paraná, Iguatemi e a fronteira com o Paraguai[8]. Agrupavam-se, nesse território, especialmente em áreas de mata, ao longo dos córregos e rios, em pequenos núcleos populacionais, integrados por uma, duas ou mais famílias, que mantinham entre si inúmeras relações de casamento, tendo à frente os chefes de família mais velhos, denominados de *tekoaruvicha* (chefes de aldeia) ou *ñanderu* (nosso pai)[9].

No entanto, a partir da instalação da Cia Matte Larangeira[10], na década de 1880 e, especialmente, a partir da década de 1940, quando se inicia a instalação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados[11] e dos empreendimentos agropecuários, os Guarani e Kaiowá são compulsoriamente confinados em pequenas extensões de terra, fazendo com que seu território seja, na atualidade, completamente inadequado para a sobrevivência sustentável desses indígenas.

A partir da compreensão da cultura como construção em permanente atualização (evento), na perspectiva de Sahlins (1990) e ainda a identidade como imagem que de si fazem os sujeitos coletivos e individuais, resultante do processo de seleção, apropriação e reordenamento que se verifica nas relações com o outro (Poutignat, 1998), pretende-se, nesse trabalho, problematizar o cotidiano da educação escolar indígena, uma realidade muitas vezes criticada como sendo, ainda, de mera reprodução do sistema escolar "ocidentalizado". Defendemos a perspectiva de que esta escola, mesmo que ainda não totalmente específica ou diferenciada, como pede a legislação, vem fazendo a experiência de reelaboração de suas rotinas e significados, pois seus principais agentes, alunos e professores, são indígenas. No mínimo, trata-se de uma realidade ressignificada, hibridizada (Canclini, 2000).

Na observação do processo de construção de uma escola diferenciada e depoimentos de professores indígenas em processo de formação, encontramos sujeitos que vivem as ambigüidades, conflitos e tensões entre as marcas de uma escola homogeneizadora de culturas impostas em suas vidas e as marcas de suas culturas que foram negadas e

silenciadas e a expectativa de uma escola intercultural com ênfase em suas culturas hibridizadas, tensões entre as suas identidades e a identidade que almejam para as escolas nas diferentes comunidades.

Ao realizarem o exercício de sistematizar as tendências pedagógicas contemporâneas da educação escolar indígena Guarani e Kaiowá[12], os professores estabelecem como eixos, os princípios norteadores da cultura, ideais que nem sempre são vivenciados no presente, mas que se constituem em horizontes do passado ou para o futuro o que implica em reconhecer as suas identidades culturais. Aparecem em seus discursos manifestações como: "a escola deve fortalecer a cultura tradicional, a identidade e a língua"; "a escola é um instrumento muito importante na vida dos Guarani e Kaiowá para trazer de volta valores e o fortalecimento da identidade étnica". Para um grupo de professores:

> A escola indígena busca construir junto com o povo para fortalecer o Nhandereko Guarani e Kaiowá. Valorização da língua e da identidade étnica – jeito de viver e ser dentro e fora da aldeia, da valorização social; da organização política, econômica e cultural. De instruir, conscientizar, incentivar o respeito, a solidariedade, a fraternidade, o amor, a compreensão do pensamento da coletividade e do respeito às diferenças como um todo. A escola indígena mantém os processos próprios de aprendizagem Guarani e Kaiowá e é movida pela comunidade, respeitando a interculturalidade e alianças políticas para conseguir a autonomia dos Guarani e Kaiowá.

No entanto, permeando este discurso e premidos pela complexidade dos desafios historicamente construídos e que impõem busca de alternativas, o exercício, aponta a necessidade de desconstrução de subalternidades e reelaboração dos saberes e fazeres que possam abrir os "entre-lugares" (Bhabha, 1998) em que vozes, culturas e histórias tenham possibilidade de pronunciar-se e de serem consideradas, em suas alteridades. Apontam os professores que hoje a tendência da escola é constituir-se, também em espaço para: "garantir aquisição da autonomia, sustentabilidade, luta pela terra, garantia dos direitos sociais, da cultura, da língua e da autonomia"; "ensinar a superar as dificuldades"; "o papel principal da escola é o fortalecimento do tradicional para se relacionar com a sociedade envolvente, local e também com o meio ambiente"; "Conhecer os problemas sociais vivenciados pelas famílias e conceituá-los, trabalhá-los como prática pedagógica escolar"; "entender os conhecimentos de outros povos".

Como os professores procedem de diversos contextos sócio-políticos (suas aldeias, reservas) o exercício demonstra a quase impossibilidade de ter um padrão de escola indígena guarani e kaiowá. Apesar de terem princípios étnicos, cosmológicos e políticos (luta pela demarcação da terra, por uma política lingüística como exemplos) comuns, a operacionalização do currículo enquanto "terreno de produção e de prática cultural" (Moreira e Silva, 1994) sofre as intervenções "locais" que indicam as relações de poder e manifestam as contingências internas de caráter político, religioso, étnico e cultural.

Enquanto alguns grupos firmam a tendência da escola através de uma relativa autonomia para a presença da "existência Guarani e Kaiowá: história e vida; saberes

próprios, conhecimentos próprios de cada família extensa, o uso de recursos naturais da organização social, da Legislação: Constituição Federal e todas as outras que garantem os direitos das lutas dos Guarani e Kaiowá, do comportamento baseado na solidariedade, coletividade, respeito, amor e o bem estar da vida Guarani e Kaiowá", outros grupos ainda se ressentem de: "conteúdos de fora para dentro – invasão cultural"; "conteúdos selecionados pela secretaria e entregues aos professores"; " prática tecnicista e professores que muitas vezes são autoritários"; e de que, por vezes, os professores "são cooptados pela secretaria municipal".

Nesta troca de experiências os professores reforçam a necessidade de conhecimento da própria história para que possam, "partindo dos problemas dos alunos, da comunidade e dos professores", construir conhecimentos para continuar os enfrentamentos entre um Estado (sistema público ao qual estão vinculados) que na maioria das vezes persiste numa relação de verticalização (em que pese o avanço da legislação brasileira para as escolas indígenas) e as comunidades indígenas/escolas guarani e kaiowá que vêm se constituindo em comunidades que reinterpretam os significados das relações entre saber e poder. O quadro das *Tendências pedagógicas da Escola Guarani e Kaiowá*[13] parece indicar um emaranhado entre a oralidade da cultura Guarani e Kaiowá e a "letra" (cultura escolar) competindo em um mesmo espaço público (a escola indígena) assinalando que a longa história de contato e enfrentamento entre culturas trazem uma memória e voz de uma resistência, imbricando identidades. As tendências parecem indicar que a escola Guarani e Kaiowá "deve aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas línguas culturais, a traduzir e a negociar entre elas" (Hall, 2003, p.88).

Não seria muito ousado dizer, a partir de nossas observações e acompanhamento de mais de duas décadas da educação indígena, que entre avanços e recuos, ambigüidades e ambivalências as escolas indígenas Guarani e Kaiowá parecem se aproximar do que Deleuze e Guattari (2000, p. 45-46) chamam de "sistema aberto":

> Sistema aberto é um conjunto de conceitos que se relacionam às circunstâncias e não às essências, não estão prontos, pois é preciso inventá-los criando novos conceitos e experimentando, a partir de uma necessidade. Não são generalidades, mas singularidades que reagem sobre os fluxos de pensamento (...). São cheios de força crítica, política e de liberdade. Um conceito ora necessita de uma nova palavra para ser designado, ora se serve de uma palavra ordinária a qual dá um sentido singular.

Assim, o currículo, contínuo jogo de forças, busca uma independência epistêmica, estabelecendo relações entre tradição e tradução, os saberes e os fazeres, cultura escolar e cultura da escola, desconstrução das subalternidades e a ressignificação de um entre-lugares em que vozes da comunidade, dos "intelectuais da aldeia" e do poder público articulam um processo de negociação cultural que possibilite à escola ser um espaço para expressar valores e fortalecer a identidade étnica, bem como dialogar com os "outros".

Apesar das dificuldades que ainda enfrentam as tensões entre homogeneização –

heterogeneidade,, em especial na operacionalização de novos conteúdos e no enfrentamento às orientações padronizadas dos sistemas aos quais estão vinculadas, é possível afirmar que se caracterizam em referências para se pensar uma outra função social para a escola que não seja a de fortalecer o etnocentrismo colonial.

Considerações finais

A escola formal mesmo que desenvolvida por professores indígenas constitui-se em outro grupo/espaço social (organização do espaço, do tempo, atividades diferentes, convivências diferentes - horários e atividades que devem ser vividos por todas as crianças ao mesmo tempo); entretanto, sabemos que o professor indígena imprime um caráter próprio ao seu fazer pedagógico, pois se trata de um *tradutor* que transita com certa familiaridade por fronteiras culturais e de lógicas diferentes de conhecimento.

Consideramos a identidade como uma categoria sempre em construção por isso será sempre a ressignificação dos processos educativos que vivencia cada sujeito o foco de nossa atenção. E esses processos não estão limitados ao espaço da escola. Por isso currículo que se pensa para a escola indígena hoje é aquele que seja capaz de contemplar o respeito às práticas, aos conhecimentos, aos saberes tradicionais e permitir o acesso ao conhecimento universal. Um currículo pautado pelo princípio da dialogicidade e interculturalidade. Por outro lado, a escola indígena ao ser assumida pelos indígenas (administrativa e pedagogicamente) carreou para dentro dela não só os valores, crenças e atitudes, mas também os "*circuitos* e *fluxos* que extrapolam os territórios". Canclini, 2007.

Entendemos que o currículo não é um elemento neutro e desinteressado na transmissão de conteúdos do conhecimento social. Ele esteve sempre imbricado em relações políticas de poder e de controle social sobre a produção desse conhecimento, e por isso, ao transmitir visões de mundo particulares, reproduz valores que irão participar da formação de identidades individuais e sociais e, portanto, de sujeitos sociais. Neste sentido a percepção das tendências, sempre em movimento, que as escolas Guarani e Kaiowá e seus atores constroem trazem um sentido muito forte de cosmovisão daquilo que os professores têm como "seus territórios". Quando falam de suas escolas e seus currículos estão falando de suas lutas, de seu lugar. Estão falando de um espaço que, apesar de ser borrado pela idéia de redenção, tem se delineado como um espaço de dar visibilidade e validade ao saber/saberes, aos lugares/descentramentos do poder. Estão falando de um diálogo agonístico entre a esperança de reelaborar o conhecimento, a significação, as ferramentas cognitivas e cosmológicas e produzir sustentabilidade que permita a coexistência da vida étnica/espiritual e a vida física e a esperança de produzir com estas mesmas reelaborações diferenças, identidades e subjetividades para além dos limites entre as culturas, das polarizações entre o Eu e o Outro. Estão falando, sobretudo de um espaço onde se evidencia um terreno prenhe de tensões e conflitos, mas que também se identifica como possibilidade ambivalente de negociar seus significados, as suas existências. Estão falando de uma perspectiva intercultural de educação que em movimento contínuo e, às vezes,

quase imperceptível vem reconfigurando epistemológica e pedagogicamente esta instituição que nasce para ocultar e silenciar uma cultura dita primitiva e inferior em uma instituição que se propõe a valorizar esta mesma cultura e dar a ela legitimidade e visibilidade para, ao lado de outras culturas, reescrevermos a história da construção do conhecimento da humanidade. Esta é hoje, parece-nos, a tendência da escola indígena Guarani e Kaiowá.

Notas

[1] Grupo de pesquisa/CNPq – Educação e interculturalidade. O presente texto tem por base reflexões orientadas a partir da experiência (assessorias, formação) dos autores e pesquisas de campo dentre elas: Professores índios e a escola diferenciada/intercultural:a experiência em escolas indígena Guarani e Kaiowá e a prática pedagógica para além da escola e A cosmovisão e as representações das crianças guarani/kaiowá: o antes e o depois da escolarização financiadas pelo CNPq e FUNDECT (Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul).

[2] Concepções que a Idade Média tinha de suas disciplinas curriculares (e de seu ensino e valor educativo), as "artes liberais": o *trivium* (Gramática, Retórica e Dialética) e o *quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia), adaptadas posteriormente pelos Jesuítas em sua *Ratio Estudiorum*.

[3] Cf. site http://www.msmt.org.br/historia.php, consultado em 10-02-2009.

[4] Artigo 49: "A alfabetização dos índios far-se-á na língua do grupo a que pertençam, e em português, salvaguardando o uso da primeira".

[5] OPAN – Operação Anchieta e, atualmente Operação Amazônia Nativa; CIMI – Conselho Indigenista Missionário; CEDI – Centro de Estudos e Documentação Indígena; CTI – Centro de Trabalho indigenista;

[6] Relatório elaborado por Veronice Rossato, na época, missionária indigenista do CIMI.

[7] Entre os anos de 1980 a 1999 foram constatados um total de 384 casos de suicídios entre os Kaiowá e Guarani, localizados na região da Grande Dourados, no MS (Cf. Brand, 1997).

[8] Os mesmos Guarani e Kaiowá ocupavam, também, terras que hoje integram o território paraguaio, sendo, evidentemente, a fronteira política entre os dois países completamente estranha aos índios.

[9] Esses termos designavam as chefias de família. Cabiam-lhes atribuições nas esferas política e religiosa. Essas expressões incluem, hoje, as pessoas iniciadas nas práticas rituais e dirigentes de grupos de *reza* que podem, ainda, ser denominadas, genericamente, de *caciques* ou *rezadore*s, sendo estes os termos mais recorrentes nas falas dos indígenas (Brand, 1997).

[10] Grande empresa de exploração da Erva Matte no sul de Mato Grosso; utiliza, dentre outros, da mão de obra dos Guarani; posteriormente, no século XX torna-se empresa argentina e começa a entrar em crise nos anos de 1940.

[11] CAND – Colônia criada por Getúlio Vargas, como parte do movimento "Marcha para o Oeste", com o objetivo, geopolítico, de colonizar e ocupar esta parte do território nacional, realizando um ensaio de "reforma agrária", loteando "terras devolutivas", que na verdade eram pertencentes ao povo Guarani, a partir de 1940.

[12] Exercício proposto nas aulas de Fundamentos da Educação, no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena *Teko Arandu* ("Viver Com Sabedoria"), sob a responsabilidade das profªs Maria Aparecida Rezende, Veronice L. Rossato e Adir Casaro Nascimento. Participaram da atividade os professores índios, alunos da turma 2006.

[13] As falas dos grupos de professores índios foram sistematizadas pela Prof.ª Maria Aparecida Rezende (UFGD).

Referências

AGUILERA URQUIZA, A. H. (2001) Currículo e cultura entre os Bororo de Meruri. Campo Grande: Ed. UCDB.

BHABHA, Homi K. (1998) O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

BARTH, Fredrik. (2000) Guru, o iniciador e outras variações antropológicas. Tradução por John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria.

BRAND, Antonio J. (1997) O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da Palavra. Tese (Doutorado em História) – PUC/RS.

CANCLINI, Néstor Garcia. (2000) Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade. 3ª ed. São Paulo: Edusp.

_____. (2007) A globalização Imaginada. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. (1997) Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. Vol. IV. Tradução Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34.

FERREIRA, Mariana K. L. (2001) A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação no Brasil. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global.

GRUZINSKI, Serge. (2001) O pensamento mestiço. São Paulo: Cia das Letras.

HALL, Stuart. (2003) Da Diáspora. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

LUCIANO, Gersem J. S. (2006) O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Coleção Educação para todos. Brasília: MEC/Secad; LACED/Museu Nacional.

MACEDO, Elizabeth. (2006) Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. In. Revista Brasileira de Educação. V.11, n.32, maio/agosto.

MEC. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas. (1998) Brasília: MEC/SEF/DPEF.

MEC - INEP. (2003) Em aberto. Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil. N° 76. Brasília: INEP/MEC.

MELIÁ, Bartomeu. (1979) Educação indígena e alfabetização. São Paulo: Ed. Loyola.

_____. (1989) Desafios e tendências na alfabetização em língua indígena. In: MONTSERRAT, Ruth; EMIRI, L. (org.) A conquista da escrita. Encontros de educação indígena. (OPAN). São Paulo: Iluminuras.

MIGNOLO, Walter D. (2003) Histórias Locais / Projetos Globais. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

MOREIRA, A. F., e SILVA, T. T. (Orgs.). (1994) Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez.

NASCIMENTO, Adir C. (2002) Educação Escolar Indígena: Rompendo Padrões. In: Informativo da Secretaria Municipal de Educação de Dourados. Ano II – Ed. III, outubro. p. 04 e 05.

_____. (2003) Escola Indígena Guarani/ Kaiová no Mato Grosso do Sul: as Conquistas e o discurso dos professores – índios. In. VI EPECO – Encontro de Pesquisadores em Educação do Centro-Oeste, Campo Grande/MS-18 a 20 de junho de 2003. Texto publicado em CD – ROM/Anais do evento.

_____. (2004) Escola indígena: palco das diferenças. Campo Grande/MS: UCDB.

_____. (2008) Currículo e a produção de identidades no contexto das escolas indígenas. In. XIV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Porto Alegre/RS. Texto publicado em CD-ROM/Anais do evento.

_____. (2007) Currículo, interculturalidade e educação indígena guarani/kaiowá; In. 30º ANPED. Caxambu/MG. Texto publicado em CD-ROM/Anais do evento.

_____; AGUILERA URQUIZA, A. H. (2005) Escola indígena: um cotidiano a ser inventado. Texto apresentado no Congresso Internacional Cotidiano Diálogos sobre Diálogos (GRUPALFA/UFF).

_____; AGUILERA URQUIZA, A. H; BRAND, A. J. (2006) A criança Guarani/Kaiowá e a questão da educação infantil. Série Estudos, vol. 22. Campo Grande: Ed. UCDB.

PAULA, Eunice Dias de. (2008) O caso Tapirapé: uma escola indígena frente às políticas públicas. In: TELLUS, Campo Grande, Ano 08, n° 14. Pg. 171-183.

POUTIGNAT, P; STREIFF-FENART, J. (1998) Teorias da etnicidade. Tradução de Elcio Fernandes. São

Paulo: Fundação editora da UNESP.

REZENDE, Justino Sarmento. (2008) Releituras das diretrizes para educação escolar indígena e escolas da bacia do Rio Uaupés; texto mimeografado.

SAHLINS, M. Ilhas de História. (1990) Rio de Janeiro: ZAHAR.

SILVA, Tomás Tadeu da. (2000) O Currículo como fetiche. Belo Horizonte: Autêntica.

_____. (2009) Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica.

TASSINARI, A. M. I. (2001) Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (Orgs.) Antropologia, história e educação: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global.

VORRABER COSTA, Marisa. (2002) Poder, discurso e política cultural: contribuições dos Estudos culturais ao campo do currículo. In. LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.) Currículo: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez. (133-147).

Correspondência

Adir Casaro Nascimento – Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991), doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Foi docente da UFMS e atualmente é professora/pesquisadora titular da Universidade Católica Dom Bosco. Coordena a Linha de Pesquisa no Programa Mestrado em Educação - Diversidade Cultural e Educação Indígena e o Grupo de Pesquisa/CNPq: Educação e Interculturalidade. Tem experiência na área de educação escolar indígena, currículo- diferença-cultura e formação de professores numa perspectiva intercultural.
E-mail: adir@ucdb.br

A. H. Aguilera Urquiza – É doutor em Antropologia pela Universidade de Salamanca – Espanha. Atua na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS/Brasil. Tem experiência na área de Etnologia, assim como nas áreas de Educação e Antropologia, com ênfase em Educação Indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria antropológica, antropologia urbana, contextos interculturais, educação e diversidade cultural, Direitos Humanos e povos indígenas.
E-mail: hilarioaguilera@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização dos autores.